

“Trancos e barrancos” da Licenciatura em Educação do Campo em Goiás: perspectivas dos professores formadores

Wender Faleiro¹

Resumo

Entre “trancos e barrancos”, termo que simboliza analogicamente as lutas sociais, epistemológicas, educativas e identitárias presentes na formação docente popular. Objetivou-se conhecer as experiências dos professores formadores das Licenciaturas em Educação do Campo do estado de Goiás. Foram interlocutores 20 docentes das duas Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) presentes no estado de Goiás. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, resultando em quatro categorias. O estudo aponta para diferentes problemáticas, principalmente naquilo que diz respeito à ausência de formação técnica e política dos formadores de educadores do campo, haja vista que esses sujeitos demonstram pouca implicação para o fortalecimento dos cursos analisados.

Palavras-chave

Licenciatura. Educação do Campo. Implantação. Formação de Professores. Ciências da Natureza.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil; professor adjunto da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Brasil; líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores (GEPEEC/UFG); vice-líder do Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo (NEPCampo/UFG). E-mail: wender.faleiro@gmail.com.

“Leaps and bounds” of the Degree in Countryside Education in Goiás: perspectives of teacher educators

Wender Faleiro²

Abstract

Between “leaps and bounds”, a term that analogously symbolizes the social, epistemological, educational and identity struggles present in popular teacher education. The objective was to get to know the experiences of teachers who teach undergraduate degrees in Countryside Education in the state of Goiás. Twenty teachers from the two degrees in Countryside Education (LEdoC) in the state of Goiás were interviewed. The data were analyzed by Content Analysis, resulting in four categories. The study points to different problems, mainly regarding the lack of technical and political training of teachers in countryside education, given that these subjects show little implication for the strengthening of the analyzed courses.

Keywords

Education degree. Countryside Education. Implantation. Teacher training. Natural Sciences.

² Doctor in Education, Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil; post-doctoral internship at the Pontifical Catholic University of Goiás, State of Goiás, Brazil; adjunct professor at the Federal University of Goiás, Campus Catalão, State of Goiás, Brazil; leader of the Study, Research and Extension Group in Science Teaching and Teacher Training (GEPEEC/UFG); vice-leader of the Extension and Research Nucleus in Education and Rural Development (NEPCampo/UFG). E-mail: wender.faleiro@gmail.com.

Introdução

Nos anos 1990 intensifica-se a construção da Educação do Campo no Brasil, a “trancos e barrancos”, expressão popular presente no título do presente estudo, a qual simboliza analogicamente as lutas sociais, epistemológicas, educativas e identitárias presentes nessa jornada construtiva de novas perspectivas e demandas para a educação dos povos do campo, sobretudo no que envolve a formação dos educadores. Moraes e Souza (2018) nos rememora que é necessário “identificar forças sociais que determinam e, ao mesmo tempo, são determinadas no processo de produção dos cursos de formação de educadores do campo no Brasil”, haja vista que a Pedagogia do Capital³ predomina em nosso país, além do poder ideológico presente em nossa sociedade que supervaloriza política, econômica e culturalmente a classe dominante.

Nesse viés, a formação de professores do campo não ficou imune a essas questões, mesmo advindo de um processo de constituição diferente, que nasceu do tensionamento dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essas reivindicações buscam a formação específica de professores para atuar nas escolas do campo, com a luta pela consolidação e manutenção das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) (Molina; Antunes-Rocha; Martins, 2019).

Nesse contexto, já é sabido das dificuldades presentes na manutenção de uma Licenciatura em nosso país, mas esse processo se intensifica, ainda mais, quando se trata de uma licenciatura com características específicas, logo, diferente do que vinha sendo posto para a formação de professores, com uma base formativa popular em diálogo com os movimentos sociais do campo. Uma licenciatura que não fosse feita para e, nem com os povos do campo, mas que fosse dos povos do campo, aspecto esse colocado pelos fundamentos do Movimento de Educação do Campo (Farias; Faleiro, 2019).

Apesar dos desafios constantes, cabe colocar que tivemos uma grande vitória para a formação de professores do campo com a implantação da LEdoC. Nesse percurso histórico, o Governo Federal, em 2012, lançou o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que apoiava de forma financeira e técnica os municípios, estados e Distrito Federal, para

³ A Pedagogia do Capital refere-se à forma pela qual o sistema capitalista educa e condiciona as pessoas para manterem o poder e o controle sobre a sociedade, ela visa a manter a ordem social existente, perpetuando a desigualdade e a injustiça entre os povos. Além de envolver a transmissão de valores e crenças que justificam a exploração e a opressão de certos grupos em benefício de outros, de forma naturalizada e passiva (Chagas; Queiroz, 2016).

implementação da Política Nacional de Educação do Campo, que tinha como eixo principal a Formação de Educadores, possibilitando a construção do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que previa um apoio estatal para a expansão das LEdoC no Brasil (Molina; Antunes-Rocha; Martins, 2019; Farias; Faleiro, 2019; Medeiros; Moreno; Batista, 2020).

Como consequência desse processo, em 2012, temos ampliação de quatro Universidades que desenvolviam um projeto-piloto de Licenciatura em Educação do Campo, a saber: a) Universidade Federal de Minas Gerais; b) Universidade Federal da Bahia; c) Universidade Federal de Sergipe; e d) Universidade de Brasília, para mais de 40 cursos, haja vista, no ano de 2012 houve a Chamada Pública para selecionar Instituições Federais de Educação Superior (IFES) para que desenvolvessem tal Licenciatura. Atualmente, existem no Brasil 44 cursos em funcionamento, em 31 Universidades e quatro Institutos Federais (Molina; Antunes-Rocha; Martins, 2019).

Nesse contexto, especialmente no estado de Goiás, foco desse estudo, a Universidade Federal de Goiás (única Universidade federal nessa época no estado) propôs a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo em concorrência ao edital de seleção Nº 2/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012. Pelo edital, foi aprovado a criação de dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás (UFG), um na Regional Catalão (RC) e outro na Regional Goiás (RG), ambos com habilitação em Ciências da Natureza, na modalidade presencial em regime de Alternância. Em 20 de março de 2018, pela Lei 13.634/2018, a Regional Catalão da UFG torna-se a Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Assim, temos atualmente, duas LEdoC no estado de Goiás, ambas com habilitação em Ciências da Natureza, uma na UFG (Cidade de Goiás) e outra na UFCAT (Catalão).

Tendo em vista essa realidade, a presente pesquisa objetivou conhecer as experiências vivenciadas dos professores formadores na implantação das LEdoC em Ciências da Natureza no estado de Goiás.

Metodologia

A pesquisa tem como recorte temporal 2014-2019 (os cinco anos de implantação das licenciaturas), e como interlocutores da pesquisa os professores formadores da UFG e da UFCAT que atuavam no curso no segundo semestre de 2019. Na UFG, 13 professores foram

convidados a participar, desses, sete (53,84%) aceitaram, na UFCAT foram convidados 26, desses, 13 (50%) aceitaram. Assim, 20 professores participaram do estudo.

Para a produção de dados, lançamos mão da aplicação de questionários. De acordo com Gil (1999, p. 128), o uso de questionário pode ser definido como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, é uma estratégia de pesquisa que pode ser utilizada para análises da realidade social, “viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados” (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011, p. 251). Sendo assim um caminho interessante e pertinente para compreender as concepções e experiências dos docentes das LEdoC em questão.

A coleta de dados foi realizada mediante a permissão dos entrevistados via questionário virtual na Plataforma *Google forms*, disponibilizado no período de 15 setembro a 15 de novembro de 2019, via e-mail individualizado. Os professores não foram identificados e nem nomeados com pseudônimos na análise de dados para dificultar possíveis correlações das respostas com a identificação da pessoa. Todas as informações obtidas são sigilosas e estão guardadas, em local seguro, sob a responsabilidade dos pesquisadores com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade por cinco anos.

Os dados foram tratados a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), dando vida às seguintes categorias de análise: a) Identidades docentes na luta pelo fortalecimento do curso; b) Olhares docentes na implantação do curso; c) Avanços, dificuldades e desafios das LEdoC; e, por fim, d) Futuro das LEdoC nas lentes dos docentes.

Resultados e Discussão

Dos sete respondentes da UFG, três (43%) são Pedagogos, seguidos de um de cada área de formação inicial: Educação Especial; Serviço Social; Matemática, e Ciências Biológicas. Cinco (71,43%) são doutores, dois (28,57%) mestres (um deles em doutoramento). Cinco (57,15%) docentes estão no curso desde a implantação (2014) e os outros há menos tempo.

Na UFCAT, dos 13 respondentes, cinco (38,46%) são Pedagogos, dois (15,38%) são Psicólogos, dois Químicos, seguidos de um de cada área de formação inicial: Ciências Biológicas, Filosofia, História e Matemática. Nove (69,22%) são doutores, quatro (30,78%)

mestres, sendo, desses quatro, dois efetivos em processo de doutoramento e os outros dois substitutos. Seis (46,15%) disseram estar no curso desde sua implantação (2014).

Fato que pode demonstrar fragilidades da área de formação (Ciências da Natureza) frente ao curso pode ser evidenciado com a pequena quantidade de respondentes com Formação Básica na área das Ciências da Natureza, haja vista na UFG haver apenas um (14,28%) das Ciências Biológicas e na UFCAT três (23,1%), sendo um das Ciências Biológicas e dois da área de Química que são substitutos. Todavia, ao mesmo tempo em que isso pressupõe fragilidades que precisam ser revistas, também mostra a interdisciplinaridade na formação, aspecto importante que fundamenta a LEdoC, de acordo com Faleiro, Ribeiro e Farias (2020).

Faleiro, Ribeiro e Farias (2020) trazem algumas reflexões sobre o porquê a Educação do Campo se alicerça na formação por área do conhecimento, onde relatam que além desse modelo possibilitar a não disciplinarização do conhecimento, também fortalece a rede escolar do Campo, pois devido ao pequeno número de professores que atuam no campo eles serão capazes de atuar em mais de uma disciplina, proposta essa que perpassa a LEdoC em Ciências da Natureza, sendo interessante o fortalecimento de docentes nesse campo nas Licenciaturas analisadas, todavia, sem excluir o aspecto da interdisciplinaridade.

Identidades docentes na luta pelo fortalecimento do curso

Os docentes da UFCAT disseram que imergiram nas questões da Educação do Campo para se prepararem para o concurso, ou ministrar disciplina no curso. Quatro (30,78%) disseram ter aproximações anteriores com o tema, seja tendo o campo como *lócus* de pesquisa, seja participando dentro da Faculdade de Educação no processo de implantação do curso na concorrência do Edital. Não muito diferente ocorreu com os docentes da UFG, onde os respondentes deixaram claro terem visto a Educação do Campo como uma grande oportunidade de ingresso na carreira docente, porém esse grupo coloca que nesses cinco anos de implantação (2014-2019) houve pouco investimento em atividades de pesquisa e extensão exclusivas da Educação do Campo, fazendo com que os docentes continuassem a realizar atividades que já vinham realizando anteriormente.

Molina (2015), demonstra que para o cumprimento da meta do Pronacampo, de formar 15 mil educadores do campo presencialmente, foram ofertadas 600 vagas de concurso para docentes efetivos a nível superior, para atuarem nas LEdoC. Com o Pronacampo e, com esse quantitativo de docentes distribuídos em Instituições de Ensino Superior (IES) por todo o país,

era de se esperar um grande fortalecimento em pesquisa, ensino e extensão com a temática no país. Não podemos negar que mudanças positivas ocorreram, muitos cursos se consolidaram, houve um aumento da produção científica, extensionista e de formação docente, mas certamente seria bem maior se muitas das IES que implantaram a LEdoC e seus docentes tivessem (ou estivessem construindo) uma maior identidade e compromisso com as causas dos movimentos sociais e dos povos do campo. Trazemos a fala dessa docente para exemplificar “Estou cada vez mais desanimada com o curso, os alunos possuem muitas dificuldades para aprender. Sempre me questiono no fim de cada semestre se vou continuar nesse curso”.

Esses dados demonstram serem perigosos para o fortalecimento da Educação Superior do Campo em Goiás, ainda mais se observarmos a habilitação, que é em Ciências da Natureza, e nenhum dos respondentes de nenhuma das duas IES a comentaram em suas respostas acerca da habilitação, ou seja se prendem às questões da Educação do Campo, mas não na habilitação que é interdisciplinar e complexa. Poucos respondentes falaram sobre a gestão do curso de Licenciatura em Educação do Campo, se restringindo ao citar períodos e disciplinas ministradas. Na UFG, destacamos apenas duas respondentes (sendo que uma delas é substituta e, outra, está em processo de doutoramento) que investiram na mudança de suas atividades para se dedicarem a questões da Educação do campo.

Apesar de não ser pesquisador de questões específicas vinculadas ao campo, na graduação tive algumas experiências de atividade com o MST na UFTM e participei do cadastro das famílias do assentamento de Campo Florido MG. Tenho me debruçado a pesquisar e estudar mais a fundo a Educação do Campo e as questões a ela envolta - fazendo articulação especialmente com a questão étnico-racial que é meu tema de pesquisa (Resposta do questionário).

Atualmente... Pesquisando sobre a Alternância na formação de professores da Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza (Resposta do questionário).

Na UFCAT, também destacamos apenas dois respondentes que fizeram reflexão sobre o curso, presença de novos olhares e possibilidades que o mesmo trouxe para suas vidas e para a Universidade:

Estou na Educação do Campo desde 2014. Enquanto docente pude aprender muito diante dos desafios diários. Desde o início em conjunto com o grupo de alunos/as e de professores enfrentamos problemas para a implementação e continuidade do curso, tais como a ausência de infraestrutura, dificuldades com a assistência estudantil, com a viabilização das atividades para realização da alternância, dentre outros. Mas, para além disso, o curso é também uma

grande oportunidade de aprendizado. O contato diário com os/as) alunos/as me permite conhecer um pouco mais sobre a vida e a luta que acontece fora da Universidade (Resposta do questionário).

É pra mim possibilidade de formação humana e política, quando no contato com as comunidades, com os movimentos sociais aprendemos tanto sobre a natureza, sobre a relação deles em comunidade, seus desafios diários para sustento e manutenção da vida no campo. Enquanto professora que trabalha com a área de Ciências da Natureza, foram tantos diálogos enriquecedores em que vi conhecimentos populares e científicos se entrelaçarem. Enfim, nesta trajetória enquanto professora na Educação do Campo penso que o que posso compartilhar de mais forte foram os laços, experiências e aprendizados que aconteceram sempre na troca de saberes, no diálogo, nos debates, nos espaços que o curso nos proporciona dentro e fora da sala de aula (Resposta do questionário).

Em um resumo, esses dados contradizem o estudo realizado por Faleiro e Farias (2016), que mostram, a partir da análise do currículo, que os docentes dessas IES (as mesmas do presente estudo) não possuíam formação específica para atuarem na LEdoC, mas que eles estavam investindo na área. Porém, identificamos nos dados empíricos, analisados nas falas, que os investimentos são menores, o que pode ter diminuído ao longo dos quatro anos que se passaram entre esses dois estudos.

Dessa forma inferimos que ao longo do tempo, ou na fala sobre sua experiência, que difere de dados documentais, diminuíram o investimento na busca de fortalecer uma formação docente vinculada à Educação do Campo. Sendo uma fragilidade importante, tendo em vista a necessidade formativa contínua para os Professores Formadores da Educação do Campo a fim de criarem e fortalecerem suas práticas, tendo como foco a tríade da Universidade Pública (pesquisa, ensino e extensão), com as especificidades formativas da Educação do Campo.

Olhares docentes na implantação do curso

Ao serem pedidos para nos narrar sobre o processo de implantação do curso de Educação do Campo, das primeiras discussões nos três primeiros anos, e agora, no tempo presente, tivemos, na UFG, respostas de três professores que apresentaram *isenção* ao relatar não saber do processo – nem passado, nem presente e nem futuro. Outros três professores se prenderam a mudanças de infraestrutura, orçamentárias e reformulações do Projeto Político-Pedagógico de Curso. Apenas um iniciou a reflexão sobre as fragilidades e potencialidades do curso e imergiu em *feridas profundas* de questões políticas, sociais e culturais. Tais pontos mostram

novamente a fragilidade que o curso se encontra na IES, onde os docentes que atuam no curso dizem desconhecer os percursos e caminhos da Licenciatura em que trabalham, mostrando desinformação, e, por vezes, desinteresse em relação as especificidades da formação. A fala abaixo reforça essa análise:

Quando cheguei em 2015, esses três primeiros anos já haviam transcorrido... No tempo presente, penso que **muitos dos professores ainda querem dar à Educação do Campo a cara de uma licenciatura comum**, esquecendo das subjetividades que marcam esse público novo na Universidade. Eu vejo que a Educação do Campo em muito tem podido avançar, porque muitos dos que chegaram tem aberto caminhos, investido em pesquisa, ajustado seus trabalhos e linhas de trabalho para adentrarem nas demandas campesinas, **mas muitos não o fazem e servem ainda como pedra de tropeço aos que querem** (Resposta do questionário, grifo do autor).

Os docentes da UFCAT narraram que o processo de implantação do curso na UFCAT foi tenso, devido às incertezas iniciais e pressões por luta de interesses de outras licenciaturas. A fala abaixo retrata bem o que se vive na maioria das IES brasileiras: a) muitas delas não tinham experiência nem no ensino, nem na pesquisa e nem na extensão com a temática; b) investiram no curso devido aos recursos e vagas docentes e de técnicos oferecidas, sem necessariamente conhecer a proposta; c) Projeto Político-Pedagógico de Curso construída por professores leigos em relação à Educação do Campo; d) presença maior de interesses pré-existent em contraposição à criação e fortalecimento de um curso popular e inclusivo.

O processo não foi tranquilo no âmbito da Unidade e da Regional Catalão, o **investimento no projeto não foi oriundo de reflexões e estudos na área, mas de questões de natureza "corporativa"**. [...] O projeto foi aprovado, os concursos foram realizados, nesse momento já se levou em conta que o edital tinha prazo de validade, e a seleção dos docentes foi feita **pensando no crescimento da Unidade e não na habilitação ofertada no futuro curso de Educação do Campo**. Cruamente foi assim que as coisas se deram **muitos interesses outros, na área de Educação do Campo quase nenhum**, e particularmente espero que aqueles que investem diretamente no curso tenham o propósito específico quanto a estudos e pesquisas na área de modo a beneficiar a sociedade (Resposta do questionário, grifo do autor).

A fala acima nos desvela, infelizmente, uma realidade presente. A pesquisa de Hage, Silva e Brito (2016), na Universidade Federal do Pará, com discentes da LEdoC, demonstra que dificuldades importantes para a efetivação dos cursos perpassam precarização da infraestrutura, mas também a ausência de compreensão dos atores institucionais, como os professores, sobre

as especificidades do curso, tendo em vista que esses não assumem essa questão em suas práticas, como o aspecto que perpassa o regime de alternância. Fatos esses que fragilizam a permanência e conclusão do curso dos estudantes. Contudo, percebe-se na fala dos docentes da UFCAT, um maior número de docentes empenhados na luta pela licenciatura, como expresso na fala seguinte:

Como não participei dos primeiros anos de implantação, tenho pouco a discorrer. Mas, percebi **muitas discussões a respeito da matriz curricular, da necessidade de se buscar estratégias interdisciplinares e superar a fragmentação das disciplinas** (Resposta do questionário, grifo do autor).

Quando pedi minha transferência para o Curso, haviam me informado que o Curso era temporário, apenas para cumprir o edital. **Quando cheguei, havia um movimento pela institucionalização, que a meu ver foi crescendo até pela avaliação do MEC e pela luta da coordenação do curso.** Hoje, temos um Curso em vias de Institucionalização, mas que sempre recebe ameaças dos colegas de trabalho (Resposta do questionário, grifo do autor).

Avanços, dificuldades e desafios das LEdoC

Quando indagados com a pergunta: *Quais os principais avanços, dificuldades e desafios para o curso em sua IES até o momento?* Na UFG, apenas dois docentes (28,54%) relataram brevemente avanços, um acerca dos “laboratórios” (Resposta do questionário) e outro “*Vejo como avanço uma melhor articulação do tempo comunidade*” (Resposta do questionário). Ademais esses dois docentes e os demais se prenderam a demonstrar desafios e dificuldades, assim classificados, tendo em vista a realidade da UFG:

a) *Permanência dos alunos* – Quatro docentes (57,14%) citaram como desafio a permanência dos estudantes na Universidade devido à falta de recursos financeiros destinados especificamente aos alunos, que havia nos três primeiros anos do curso, e a falta de bolsas e/ou outras formas de fomento para os alunos haja vista a maioria serem de camadas populares da população e com poucos recursos financeiros.

Hoje o principal desafio é manter o estudante no curso, pois devido a suas origens de camadas populares, eles não possuem condições financeiras para permanecerem no curso. Política de assistência estudantil é imprescindível. (Resposta do questionário).

Nosso curso tem problemas sérios com relação a evasão dos alunos, devido principalmente a dificuldades financeiras para permanecer na cidade e falta de

políticas (corte de bolsas) que garantam a permanência (Resposta do questionário).

b) *Falta de Recursos e Infraestrutura* – também apresentado por quatro docentes (57,14%), os quais se demonstram insatisfeitos com o financiamento destinado às Universidades Federais e também específicas ao curso, que a infraestrutura do Prédio alugado pela IES para o funcionamento do curso deixa a desejar e que o serviço de transporte prejudica os Tempos Comunidades (o curso utiliza de preceitos da Pedagogia da Alternância, tem-se atividades que se desenvolvem na Universidade, chamado de Tempo Universidade e outra/s na/nas comunidade/s, chamado de Tempo Comunidade) e os estágios docência obrigatórios.

Dificuldades de infraestrutura, recursos, tendo em vista o desmonte da educação pública e das Universidades Federais já em curso, mas potencialmente agravados nesse desgoverno Bolsonaro (Resposta do questionário).

c) *Regime de alternância* (tem-se atividades que se desenvolvem na Universidade, chamado de Tempo Universidade e outro/s na/nas comunidade/s, chamado de Tempo Comunidade) – três docentes (42,86%) veem a Alternância como um desafio, seja pela falta de infraestrutura como mencionado acima, pela falta de transporte, como pela falta de formação e conhecimento dos docentes sobre o real significado da Alternância.

Também a alternância é um grande desafio para os professores e estudantes, o curso ainda carece de um melhor entendimento do que seja a pedagogia da alternância e, principalmente, sob que pilares (filosóficos, conceituais, políticos), ela se assenta (Resposta do questionário).

Em relação aos desafios podemos elencar o diálogo entre o curso e a instituição para a organização dos tempos formativos, pois para o desenvolvimento da alternância é preciso mexer com as estruturas curriculares e administrativas já institucionalizadas na Universidade. A infraestrutura da instituição, especialmente do transporte, é um dificultador do atendimento das demandas da Alternância (Resposta do questionário).

d) *Articulação com os Movimentos Sociais* – três docentes (42,86%) veem a inexistência de articulação da Educação do Campo com os movimentos populares.

Como desafio vejo a necessidade de uma maior articulação com os movimentos sociais, essa articulação praticamente inexistente em nosso curso. Quando há algum diálogo é de maneira isolada, pontual (Resposta do questionário).

Outro grande desafio é a articulação com os movimentos sociais, que ainda não acontece de forma efetiva (Resposta do questionário).

e) *Formação por área do Conhecimento* – dois docentes (28,57%) veem a falta de formação dos professores para atuarem em um curso que forma por área do conhecimento e com suas especificidades.

Em relação à parte pedagógica os desafios concentram-se na compreensão do que seja a formação por área do conhecimento em um curso de formação de professores do campo (Resposta do questionário).

Ainda, a maioria dos professores do curso não tinham, formação específica e nem vivência em Educação do Campo (Resposta do questionário).

f) *Definição Político-Pedagógica Coletiva* – um docente (14,28%) vê com preocupação a falta da construção coletiva dos rumos políticos e pedagógicos do curso, propiciando evasão dos alunos e o enfraquecimento do curso.

O que observo de desafios é um maior engajamento coletivo e unidade entre os docentes para construção da direção política do curso; observo infelizmente que alguns não possuem nenhuma vinculação ao campo e, tampouco, fazem questão de se forjarem nesse processo, numa lógica de capacitação permanente, de aproximação com os movimentos sociais, de construção da relação do curso com os trabalhadores rurais da região. Destarte, a meu ver o maior problema do curso hoje - dentro desse pouco período que pude observar - é a direção político-pedagógica dada ao curso, pois um curso que surge da luta dos movimentos sociais, a meu ver, não pode ter outra direção que não uma direção expressamente de luta, cuja coerência política deve fazer jus ao que lhe originou. Também vivenciamos um grande problema de evasão do curso - o que penso que pode estar vinculado ao desafio anterior, haja vista que, no cotidiano, o curso pode se distanciar bastante da direção expressa no PPPC (Resposta do questionário).

Os docentes indicaram e reconhecem os desafios para a construção e solidez da licenciatura na IES, citam importantes princípios, conforme Farias e Faleiro (2019), como a interdisciplinaridade, diálogo com os movimentos sociais e a formação por área, ou seja, os docentes sabem e reconhecem possibilidades de caminhos importantes para seguirem, fica-nos a pergunta: por que não investem nesses desafios? Haja vista ao serem perguntados sobre como

acontece a interdisciplinaridade no curso, tivemos respostas gerais que disseram ocorrer de forma esporádica e/ou pontuais; e percebe-se a concepção de juntar algumas disciplinas. Ao relatarmos a relação do curso com os Movimentos Sociais, respostas unânimes sobre a distância que há entre a Universidade e os Movimentos. Sendo assim, os desafios estão colocados, mas têm resoluções coletivamente pouco articuladas.

A partir das respostas da UFCAT, os relatos trazem questões semelhantes e algumas diferenças. Os docentes dessa LEdoC demonstraram como desafios a falta de identidade da Faculdade de Educação para com o curso e entendimento que ele vinha para o crescimento da Faculdade, fato presente até o momento. Outro desafio é compreensão para a formação humana e libertadora que o curso traz, tendo em vista seu vínculo histórico com a Educação Popular (Farias; Faleiro, 2019) e não somente para atender a demanda do mercado por força de trabalho, que com ela carrega a desarticulação com os movimentos sociais. Outro importante ponto demonstrado foi a falta de formação específica dos professores formadores para atuação nos cursos, e de conhecimento e reconhecimento da formação por área.

Um docente relatou que por ser da “área dura, Biologia, Física e Química” o curso tem pouca procura e grande desistência por parte dos alunos e reprovação. Alguns pontos da fala abaixo nos deixam incomodados, seja pelo fato de expressar a indefinição da área, que pelos documentos oficiais está clara que a habilitação é em Ciências da Natureza, quer seja pelo preconceito implícito dos sujeitos ingressantes no curso pelo fragmento em negrito:

Penso que talvez esse seja nosso atual maior desafio. O fato de não ter ido na área específica para atuação profissional. Isso desestimula e faz o curso ter pouca procura na entrada do curso. **Esse fato se agrava pela baixa qualidade das questões intelectuais dos ingressantes...** Com uma demanda muito baixa a qualidade acadêmica deixa bastante a desejar... Como o curso se vincula às áreas duras, química, física e matemática o índice de desistência é muito alto e o padrão esperando pelos professores não é atendido e é grande o índice de reprovação. Acho que a maior dificuldade é a indefinição da área... Hoje percebo os alunos menos interessados e vejo a dificuldade da instituição da área como área de estudo e pesquisa. Um campo de atuação muito fluido que abre possibilidades, mas não se efetiva (Resposta do questionário, grifo do autor).

Desafios na realização dos estágios e efetivação do trabalho coletivo, para consolidação dos princípios da Educação do campo, esse desafio foi apresentado por 76,93% (10) dos entrevistados.

Não é possível realizar um trabalho interdisciplinar, que atenda ao PPC do curso, a partir de reuniões semestrais, ou no máximo bimestrais. Existe uma

resistência muito forte: dos/as professoras/es (por vários motivos que não pretendo apontar), motivada também pela precarização do trabalho docente, que tem consumido muito tempo com outras atividades que não as de ensino; e, não vejo que é aproveitada a potencialidade da Alternância: fica sempre no mínimo possível (mas há de se considerar a realidade dos alunos e a inexistência de recursos financeiros, por exemplo (Resposta do questionário).

Quanto aos avanços e realizações do curso, tivemos respostas que versaram sobre a grande conquista que foi *“o estabelecimento do curso como um curso regular da IES”* (Resposta do questionário); a inclusão dos trabalhadores, pobres e mais velhos na Universidade *“sujeitos trabalhadores na Universidade, provocou por vezes o debate sobre a importância dos movimentos sociais”* (Resposta do questionário); Inserção de docentes nas temáticas do curso tanto na pesquisa quanto na extensão, levando essa vitória até mesmo ao Programa de Pós-Graduação em Educação da IES.

De modo geral esses dados dialogam com estudo de Hage, Silva e Brito (2016), na Universidade Federal do Pará, com discentes da LEdoC, que concluem que as dificuldades na realidade da Licenciatura analisada envolvem, entre outras questões: a precarização da infraestrutura do curso; a pouca proximidade da universidade com os movimentos sociais; a urgência dos sujeitos de compreenderem e assumirem as especificidades dessa formação; a necessidade de superar uma formação com base em práticas convencionais; bem como o reconhecimento institucional e social da licenciatura. Corroborando com as autoras entendemos que esses desafios impactam negativamente na formação dos educadores do campo, que envolve inconsistências teóricas, evasão, inseguranças e desinformação, comprometendo uma formação sólida em sua dimensão técnica e política.

Futuro das LEdoC nas lentes dos docentes

Quando indagados acerca do que esperam para o futuro da Educação do Campo no Brasil, dos docentes da UFG, quatro (57,15%) esperam que haja investimentos e valorização da Educação do Campo e dos povos do campo. Três (42,85%) temem pelo futuro do curso, seja pelo custo demandado, seja pelo desmonte da Educação Superior pública federal que estão vivenciando.

Temo que ela não avance e acho que é bem provável que se torne pontual em algumas Universidades. Não creio na sobrevivência dos cursos existentes hoje. O alto custo e o aperto em que a Universidade pública vai sendo submetida, forçará ela mesma dar outros rumos aos cursos e aos seus corpos

docentes porque não terá outra escolha ao invés de deixar um curso aberto com poucos alunos. Torço para estar enganado (Resposta do questionário).

Ressalto a fala da próxima docente que chama a responsabilidade coletiva dos docentes para o fortalecimento e construção do futuro do curso:

Sem dúvidas, essa é uma pergunta bastante complexa e dialética.... o atual momento que vivemos é potencialmente adverso e sabemos que a Educação do Campo está no "olho do furacão". Nesse sentido, novamente parafraseando Gramsci, precisamos de mais doses do otimismo da vontade do que do pessimismo da razão, pois se **não nós podemos desesperançar... é preciso que sigamos atentos/as e fortes na construção da luta contra todo esse cenário de barbárie, por uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade, pois entendo que o futuro da educação do campo não está desvinculado da luta pela educação de forma geral.** É preciso que nós que estamos na educação do campo nos somemos e construamos essa luta, pois se nem nós que estamos nessa área nos envolvermos, quem vai? E, a meu ver, essa luta também deve estar articulada com o conjunto de movimentos sociais e setores de esquerda e progressistas que se colocam na luta contra o desmonte do Estado democrático de direito, contra essa avalanche de retrocessos em curso. **Só assim, dentro da luta mais geral da classe trabalhadora, que podemos pensar na luta pelo fortalecimento da educação do campo. Sendo assim, penso que não podemos esperar esse futuro, mas sim construí-lo** (Resposta do questionário, grifo do autor).

Os da UFCAT foram bem similares aos da UFG, três (23,1%) esperam que haja investimentos e valorização da Educação, e a maioria, sete respondentes (53,85%) estão temerosos e com pouca esperança, haja vista o momento político que o país vive. Os outros três docentes veem para o futuro da Educação do Campo, conforme as falas abaixo, sequencialmente como resistência e empoderadora; maior formação continuada dos professores formadores e outro cita a importância da formação por área:

Que se consolide enquanto enfrentamento, se distanciando do assistencialismo, do paternalismo, do "aprender a aprender". (Resposta do questionário)

O Curso precisa de mais aportes para se estruturar. Por ser um curso que trabalha de forma diferenciada, necessita de mais estudo dos professores e, portanto, vejo a necessidade de uma formação continuada para os professores do Curso. Sem isso, sem a devida formação, não há como avançar (Resposta do questionário).

O curso traz uma proposta inovadora, mas que já se faz presente em outras partes do mundo, que é a formação por área e não disciplina. O curso de educação do campo é um importante laboratório para isso (Resposta do questionário).

Continuando sobre o que esperam do Curso em sua IES, os da UFG tem similaridade das respostas e dos respondentes sobre o que esperam a nível nacional. Sobre a situação real do curso os mesmos três (42,85%) que temem pelo futuro no país, temem também localmente, seja pelo alto custo; alta evasão/desistência; pouca procura e reconhecimento do curso:

Percebo que na Regional Goiás a LEdoC não possui muita visibilidade, alguns nem lembram do curso... acho que é esse o momento que precisamos mostrar nosso protagonismo, a importância do curso, nos articularmos com os movimentos sociais e fortalecer a educação do campo. Se não nos mexermos agora, corremos o grande risco de sermos engolidos/as (Resposta do questionário).

No entanto, os docentes da UFCAT apresentam em suas respostas maiores esperanças na situação local que na nacional, vejamos:

Minha vontade é que o curso seja reconhecido em sua especificidade. Que tenha professores próprios e específicos exclusivamente para o curso. Mas penso que não existe hoje muita vontade dos professores/as da Unidade de Educação em manter este curso (Resposta do questionário).

Espero que possamos ter mais adeptos para o Curso, que possamos aumentar o número de alunos e o número de professores interessados em discutir a temática e assim poder avançar nas discussões e qualidade do Curso (Resposta do questionário).

Minha expectativa é que o conjunto de pessoas que atuam no curso queiram pensar um projeto efetivo de Educação do Campo, vinculado a um projeto de educação e sociedade incluyente socialmente. Sobremaneira que saiam de seus confortos e se posicionem, que coloquem em prática o discurso. Não trabalho diretamente no curso, mas não me furto ao debate, a pensar, **o marasmo da Universidade me incomoda** (Resposta do questionário, grifo do autor).

Esse cenário demonstrado pelos docentes é compreensível, tendo em vista o contexto político nacional, que tem como presidente Jair Messias Bolsonaro. De acordo com Santos (2019, p. 505, grifos da autora), o futuro das políticas educacionais é marcado por “um conjunto de axiomas que podem ser resumidos no conceito de *empresariamento* da educação. Daí derivam todos os componentes de qualquer análise rigorosa sobre os atos político-administrativos do governo Bolsonaro”.

Essa lógica tem impactado diretamente na consolidação da Educação do Campo, com medidas como: o desmonte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI; cortes orçamentários devido à Emenda Constitucional 95, que impacta na redução

do número de bolsas-permanência para alunos das LEdoC, além dos cortes de verba para a Universidades, dificultando inclusive a execução do Regime de Alternância; medidas de cunho ideológico antidemocráticas, que trazem o silenciamento de pautas com justificativas conservadoras; e os demais processos que envolvem a execução de um projeto do capital na educação (Santos, 2019). Aspectos esses que fragilizam a Educação do Campo, e especialmente as LEdoC, comprometendo sua existência.

Considerações finais

São muitos os desafios que perpassaram e ainda perpassam a implementação das LEdoC nas realidades analisadas, que dizem das questões locais que atravessam esse contexto, mas também das dimensões macrossociais e históricas que atravessam a Educação no Brasil, e especialmente a Educação do Campo.

Consideramos que o presente estudo aponta para problemáticas importantes que precisam ser pensadas em prol de suas resoluções. Principalmente naquilo que diz respeito à ausência de formação técnica e política dos formadores de educadores do campo, haja vista que esses sujeitos ao longo dos cinco anos demonstram pouca implicação para o fortalecimento dos cursos, dentro e fora do âmbito acadêmico.

Alguns caminhos para isso são vislumbrados a partir de: pensar/fazer, no âmbito do trabalho coletivo, processos de formação continuada para os professores formadores, em consonância com a melhoria da infraestrutura para o trabalho; buscar estratégias para efetivação de um corpo docente com formadores formados na Educação do Campo, tendo em vista que se ampliou a pós-graduação voltada para essa área; e, por fim, realizar maior interlocução entre as experiências das LEdoC em todo país, buscando consolidar diálogos para o fortalecimento dessa perspectiva e política de formação que são constantemente ameaçadas.

Acreditamos que esses possam ser caminhos para que as Licenciaturas, em meio à política que ameaça os direitos da população camponesa, resistam aos “trancos e barrancos” e se sustentem enquanto estratégia para ampliação da cidadania do povo do campo e democratização da educação.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: <https://ojs.uniaraxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/201>. Acesso em: 1 out. 2023.

CHAGAS, E.; QUEIROZ F. J. Da Pedagogia do Capital e de sua antítese: violência, (de)formação do trabalho e a luta pela formação humana. **Revista Dialectus**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 100-112, 2016. DOI 10.30611/2016n9id6536. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/6536>. Acesso em: 1 out. 2024.

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 88-106, 2016. DOI 10.20873/uft.2525-4863.2016v1n1p88. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/2111>. Acesso em: 2 set. 2022.

FALEIRO, W.; RIBEIRO, G. K. N.; FARIAS, M. N. Formação por “área” de professores da Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-21, 2020. DOI 10.20873/uft.rbec.e7058. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/7058/17819>. Acesso em: 6 out. 2022

FARIAS, M. N.; FALEIRO, W. **Princípios de movimento de educação do campo**: análise dos projetos político-pedagógicos das LEDCs do Centro Oeste Brasileiro. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-colecao-educacao-popular-e-do-4>. Acesso em: 15 set. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; BRITO, M. M. B. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em Educação do Campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-174, 2016. DOI 10.1590/0102-4698162036. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/zTGDSQkykpwt47QYDdjL8qn/?lang=pt#>. Acesso em: 12 set. 2021.

MEDEIROS, E. C.; MORENO, G. S.; BATISTA, M. S. X. Territorialização nacional da Educação do Campo: marcos históricos no Sudeste paraense. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-22, 2020. DOI 10.1590/S1678-4634202046224676. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/k6FsZXGcHfTHLLr4dcJGyNf/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 out. 2021.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 0, n. 55, p. 145-166, 2015. DOI 10.1590/0104-4060.39849. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qQMpZkcTFxbFDk59QJKpWmG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-30, 2019. DOI 10.1590/S1413-24782019240051. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kLbkvLHNmMNqTwYR6TW9Rym/#>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MORAES, V. M.; SOUZA, M. A. Licenciatura em Educação do Campo: das lutas dos movimentos sociais à constituição do processo formativo. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional**, Curitiba, v. 13, n. 34, p. 113-130, 2018. Disponível em: <https://portaltainacan.funarte.gov.br/periodicos/licenciatura-em-educacao-do-campo-das-lutas-dos-movimentos-sociais-a-constituicao-do-processo-formativo/>. Acesso em: 28 nov. 2021.

SANTOS, C. A. A Educação do Campo e o fim das políticas públicas como as conhecemos: questões para reflexões de futuro. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 23, n. 2, p. 501-513, 2019. DOI 10.18764/2178-2865.v23n2p501-513. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13068>. Acesso em: 8 dez. 2021.

Submetido em 11 de junho de 2024.

Aprovado em 27 de junho de 2024.